



UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



Relatório Final de Estágio realizado na Escola EB2,3 da Trafaria no ano letivo de 2011/2012

**Dissertação elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário**

Orientador de Faculdade: Professor Nuno Miguel da Silva Januário

Orientador de Escola: Professora Ana Cátia Amador Ferreira Capelo

Júri:

Presidente

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da
Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Luisa Dias Quitério, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade
Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Nuno Miguel da Silva Januário, professor assistente convidado da Faculdade de Motricidade
Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Ana Cátia Amador Ferreira Capelo, docente na Escola EB 2, 3 da Trafaria

Hugo Miguel Ribeiro Lopes

2013

Júri:**Presidente**

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Vogais

Doutora Ana Luisa Dias Quitério, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Nuno Miguel da Silva Januário, professor assistente convidado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa

Mestre Ana Cátia Amador Ferreira Capelo, docente na Escola EB 2, 3 da Trafaria

Relatório elaborado sob a orientação do
Professor Nuno Januário, apresentado à
Faculdade de Motricidade Humana, com vista à
obtenção do grau de Mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básicos e
Secundário

AGRADECIMENTOS

Para a concretização do Estágio Pedagógico e do presente relatório foram fundamentais a colaboração, empenho e participação de várias pessoas, que de uma forma direta e/ou indireta colaboraram e possibilitaram que todo este processo pudesse ser materializado. A todos expresso sincero agradecimento:

Aos orientadores de estágio, Professor Nuno Januário e Professora Cátia Capelo, pela colaboração e disponibilidade manifestadas e pelos ensinamentos e conselhos oferecidos.

Aos colegas do Grupo de Educação Física da Escola EB2,3 da Trafaria, pela cordialidade e pelo auxílio prestado sempre que necessitado.

Aos alunos, pelo respeito e estima manifestadas ao longo das aulas.

Aos meus pais e avós, por todos os valores que me transmitiram ao longo da vida e pela forma carinhosa como o fizeram.

À minha esposa por todo o apoio, incentivo e compreensão demonstrados.

Ao meu segundo filho, Eduardo, que está a menos de um mês do nascimento e que, deverá certamente ter sentido a minha menor presença diária.

Por último, agradeço os carinhos, abraços e sorrisos que permitiram revigorar nos momentos mais difíceis e deram ânimo para continuar, àquele que por certo, sentiu mais a ausência no decorrer deste processo de formação pessoal, o meu filho Henrique.

A todos os meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

O presente relatório retrata o trabalho de estágio efetuado durante o ano letivo 2011/2012, espelhado na análise e reflexão do planeamento, condução e avaliação do ensino de uma turma do 9º ano de escolaridade da Escola EB2,3 da Trafaria, em Almada. Assumiu-se uma apreciação de todo o processo formativo do estágio pedagógico e uma projeção das necessidades de desenvolvimento profissional que persistem após o estágio.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino; Estágio Pedagógico; Educação Física; Aprendizagem; Estratégias de Ensino; Etapas de Formação; Planeamento; Avaliação; Formação de Professores; Escola.

ABSTRACT

The present abstract portrays the training work achieved throughout the school year 2011/2012, reflected in the analysis and planning thought, conduction and evaluation in teaching a 9th form class at Escola EB2,3 of Trafaria, in Almada. Assumed a look of all formative process of the educational training and a projection of the needs of professional development that persist after stage.

KEYWORDS

Teaching; Educational Training; Physical Education; Learning; Teaching Strategies; Training Stages; Planning; Evaluation; Teachers Training; School.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CONTEXTUALIZAÇÃO	3
A localização	3
A história	4
O Agrupamento	5
Caracterização da Escola.....	6
Recursos	8
Plano Anual de Atividades (Grupo de Educação Física)	10
Caracterização do Grupo de Educação Física	10
Caracterização da Turma do 9º B	11
ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM	13
O Planeamento	13
Plano Anual de Turma	16
Plano da 1ª etapa (Etapa 0).....	18
Plano da 1ª etapa	19
Plano da 2ª etapa	22
Plano da 3ª Etapa.....	23
Considerações Finais	24
Condução do Ensino	26
a) Instrução e Demonstração.....	27
b) Organização e Gestão.....	30

c) Feedback Pedagógico	31
d) Disciplina e Clima	33
Considerações Finais	36
Avaliação Inicial	38
Avaliação Formativa	40
Avaliação Sumativa	42
Considerações Finais	46
PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL	48
CONCLUSÃO	50
BIBLIOGRAFIA.....	52

INTRODUÇÃO

O presente relatório tem por objetivo refletir o processo de Estágio Pedagógico desenvolvido na Escola EB2,3 da Trafaria, em Almada, no ano letivo 2011/2012. O estágio é parte integrante do 2º ano do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Motricidade Humana, constituindo-se como uma preparação para o exercício da função docente.

O presente relatório encontra-se estruturado em três capítulos distintos, a saber: contextualização da escola, recursos humanos e condições de trabalho; análise crítica e reflexiva do contexto de desenvolvimento do estágio nas suas três vertentes, planeamento, avaliação e condução de ensino e análise referente ao contributo do estágio para a formação profissional.

No primeiro capítulo apresenta-se uma caracterização da escola tendo em conta a sua história, localização, oferta educativa disponibilizada, caracterização do grupo de Educação Física e da turma alvo do Estágio Pedagógico. Pretende-se contextualizar o meio, a instituição, as pessoas e os recursos disponibilizados para a realização do estágio.

No segundo capítulo, produz-se uma análise crítica e reflexiva sobre o trabalho realizado na **Área 1** - Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (planeamento, condução e avaliação). As estratégias e decisões pedagógicas, os resultados obtidos em cada etapa de trabalho e uma perspetiva projetiva para o desenvolvimento futuro das funções docentes, constituem-se como as linhas orientadoras do capítulo.

Do terceiro capítulo consta uma análise crítica e reflexiva sobre as formações realizadas em busca de um acréscimo à formação individual (profissional e pessoal), tendo em conta as necessidades/fragilidades identificadas ao longo do estágio e durante o percurso profissional anterior, libertando espaço para projetar as áreas/matérias que se devam privilegiar em prol das necessidades de formação.

Por último apresenta-se uma breve conclusão onde se pretende refletir sobre os contributos gerais do processo de estágio para a formação profissional.

De referir que todo o conteúdo deste relatório tem a pretensão de ser um documento contextualizado, descritivo, reflexivo e fundamentado do trabalho

desenvolvido no Estágio Pedagógico, mas também e principalmente que permita incrementar um leque de competências pedagógicas essenciais que, por consequência, possibilitem uma maior eficiência da performance em todas vertentes do processo ensino/aprendizagem, enquanto profissional do ensino da Educação Física.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A localização

O concelho de Almada localiza-se na Península de Setúbal e ocupa uma área de 72 km², usufruindo de 13 km de praias. Insere-se no cruzamento da foz do Rio Tejo com o Oceano Atlântico e próximo da área metropolitana de Lisboa. Esta posição geográfica tem potencializado a sua centralidade e afirmação territorial, refletindo-se:

- Na diversidade nas acessibilidades;
- No alastramento das manchas de edifícios de habitação;
- No crescimento populacional;
- Na diversidade cultural;
- No desenvolvimento económico, predominando as actividades do sector terciário;
- Na atracção turística (património histórico, praias, gastronomia, ambiente paisagístico...);
- No investimento na rede de equipamentos sociais.

Ao que tudo indica a origem da Trafaria remonta à existência de um pequeno aglomerado de pescadores, que se fixou e expandiu. Atualmente, a atividade piscatória é mesmo uma das primordiais atividades da população da Trafaria, se bem que em número cada vez mais reduzido.

Em 1565, o cardeal D. Henrique, mandou edificar um lazareto na Trafaria. No dia 20 de dezembro de 1695, estabeleceu-se na Trafaria, um Lazareto destinado às quarentenas.

Em 23 de janeiro, teve lugar, na Trafaria um episódio tristemente célebre. Um destacamento às ordens de Pina Manique e enviado pelo primeiro-ministro Marquês de Pombal (no reinado de D. José I) lançou fogo no aglomerado de cabanas, conhecido por "abarracamento", na Trafaria. A povoação da Trafaria foi, entretanto, reconstruída.

Entre a Trafaria e a Costa de Caparica existe um grande pinhal, de plantação relativamente recente, pertencente ao Estado, através do qual se pretendeu fixar as dunas da costa e, com uma vala de drenagem enxugaram-se as terras pantanosas entre o rio Tejo e o Oceano Atlântico.

Na área da freguesia existem vários fortes, incluídos no conjunto defensivo da barra e porto de Lisboa: Alpena 1 e 2 e Raposeira (lugar da freguesia de Trafaria) 1 e 2. Em 1873, estabeleceu-se na Trafaria, a fábrica de dinamite do engenheiro francês Combemale. No ano de 1901, a rainha D. Amélia (esposa do rei D. Carlos I) deslocou-se à Trafaria com o objetivo de inaugurar a primeira colónia balnear que existiu em Portugal. Em 7 de Outubro é criada a freguesia da Trafaria, com território desanexado da freguesia de Caparica. Na década de 1950, acentuou-se a recessão das areias do litoral da Cova do Vapor que viria a fazer perder algumas centenas de hectares de praia e floresta de pinheiros. Em 1970, a Trafaria tinha 6.145 habitantes, para dez anos depois ter 6.489. A Trafaria foi elevada a vila pela lei 79/85 de 26 de Setembro de 1985.

A freguesia da Trafaria foi criada em 7 de Outubro de 1926 e elevada à categoria de vila a 9 de Junho de 1985.

O ponto onde o rio se faz ao mar...

A história

A Escola EB 2, 3 foi criada em 1973, com a designação de Escola Preparatória Fernão Mendes Pinto, para uma população de 300 alunos, tendo sido erigida no espaço de uma antiga fábrica de pólvora, da qual permanece intacta uma chaminé de tijolo situada no seu pátio principal.

É constituída por pavilhões térreos sem nunca ter sofrido alterações (apenas obras de manutenção). Encontra-se implantada na zona periférica da Trafaria (S. Pedro da Trafaria) a cerca de 5 minutos do centro da Costa de Caparica e da Trafaria, em frente a um bairro degradado de grande extensão. Pouco tempo depois, a população escolar atingia o triplo da inicialmente prevista, exigindo a construção de um anexo e a reconversão de alguns espaços.

A construção de novas escolas no Município, durante a década de 80, impediu a sobrelotação da Escola e contribuiu lentamente para a gradual redução do número de alunos. Esta tendência foi reforçada com a progressiva desaceleração do crescimento demográfico registado desde a década de 80, tendo atualmente cerca de 300 alunos.

O Agrupamento

O Agrupamento, criado no ano letivo 2000/2001, é constituído pelas seguintes escolas: Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos da Trafaria, EB1 nº 1 da Trafaria, EB1 nº 2 da Trafaria, EB1/Jardim de Infância da Trafaria e EB1 de Costas de Cão.

As escolas do 1º ciclo, demasiado isoladas, tinham populações com características próprias, culturas diferentes e até relações distintas com as comunidades locais. Não tinham todas as mesmas regalias e normas por parte da Autarquia local, notando-se que dependia do empenhamento pessoal do Coordenador a obtenção de “mais-valias” para a escola. Escola e comunidade fundiam-se em laços afetivos fortes que perduravam para além da escolaridade dos filhos. As refeições dos alunos estavam a cargo dos Coordenadores, que compravam, com financiamento da Câmara, o material necessário e contratavam a cozinheira. A constituição do Agrupamento foi inicialmente marcada por relações difíceis e constrangedoras tanto para o Conselho Executivo como para os Professores de cada escola.

Os orçamentos de cada escola, atribuídos pela Câmara Municipal de Almada, foram desde sempre insuficientes para garantir um funcionamento regular. As escolas estavam habituadas a recorrer às ajudas das empresas da região e vendas de materiais feitos pelos alunos.

Desde o início da formação do Agrupamento houve um grande empenho do Conselho Executivo em equilibrar os recursos financeiros e aproximar os Professores, que com o mesmo Estatuto trabalhavam em situações tão diferentes. Procurou-se construir refeitórios escolares geridos diretamente pela Autarquia, por parecer completamente descabido que aos Coordenadores das escolas fosse exigida essa função. A gestão dos bens de consumo passou a ser centralizada e gerida pela escola sede – nos primeiros anos o orçamento da escola do 2º e 3º ciclo suportou em parte as necessidades das escolas do 1º ciclo. As regras passaram a ser iguais para todas as

crianças do Agrupamento. Naturalmente, certos Encarregados de Educação não gostaram, porque ninguém gosta de perder privilégios, mesmo que seja para uma melhoria de toda a comunidade. Estes períodos de tensão foram-se atenuando, as escolas aproximaram-se apesar de não se ter criado uma identidade de “Agrupamento” – as escolas do 1º ciclo recebiam mas não colaboravam para o orçamento comum, para além da verba Camarária.

Os donativos que individualmente pediam e que inviabilizavam um maior coletivo eram gastos unicamente por cada uma. Ainda não foi possível, à data, concluir um ano escolar com uma festa de todo o Agrupamento.

Nos últimos anos e perante os níveis de insucesso escolar, estabeleceram-se Parcerias em vários projetos:

- Parceria com o projeto “Maré Viva” no programa Escolhas.
- Parceria com a Misericórdia de Almada no Projeto “Ser criança”, criado no âmbito do Programa Peti.
- Em 2005/2006, ainda no âmbito desta parceria funcionaram na escola 4 turmas PIEF (2 da Trafaria e 2 do Monte da Caparica), o que se veio a revelar desastroso. Por circunstâncias várias houve uma fraca recuperação escolar dos alunos e estes contribuíram para um forte agravamento da indisciplina na escola.
- Parceria com a Misericórdia de Almada e Junta de Freguesia da Trafaria no prolongamento de horário do 1º ciclo.

Caracterização da Escola

“Caminhar para o Sucesso Educativo” (*Projeto Educativo 2009-2012, p. 1*).

Segundo as informações constantes no Projeto Educativo do Agrupamento (TEIP) a missão estratégica do mesmo é a melhoria das escolas do Agrupamento, visando uma simplificação e flexibilização dos procedimentos educativos com vista a dar uma maior

funcionalidade ao Agrupamento. Pretende-se introduzir uma perspetiva sistémica, procurando evitar o atomismo quantitativista de algumas das experiências em escolas portuguesas. Procura-se dar ênfase à articulação de quatro ambições estratégicas derivadas da missão acima definida:

- i) Melhorar os resultados das aprendizagens (ensino-aprendizagem);
- ii) Dinamizar novos processos internos ao nível da sala de aula (aprendizagem / clima de aula);
- iii) Definir critérios internos de qualidade ao nível do Agrupamento. Princípios da escola colaborativa (cultura / *ethos*, organização e gestão);
- iv) Desenvolver as relações com o contexto (comunidade territorial).

Qualquer projeto deverá ter uma dimensão operativa, para proceder à alteração de uma situação, mediante a utilização de dispositivos definidos.

A materialização de uma intenção que é o projeto, propõe-se a alcançar resultados positivos dos alunos, na organização do processo educativo e na comunidade territorial.

Os impactes esperados ao nível dos resultados escolares são:

- a) Alunos mais capazes de aprender autonomamente;
- b) Professores confiantes de que todos os seus alunos podem aprender e ter sucesso;
- c) Foco de ação do Agrupamento em tornar a aprendizagem mais eficaz;
- d) Envolver os alunos na análise do seu progresso;
- e) Permitir que os alunos registem o seu sucesso e estabeleçam novas metas.

Estes são os desígnios constantes no Projeto Educativo de Agrupamento, que visam uma melhoria de todo o funcionamento da comunidade escolar e que resultem numa melhoria de resultados educativos.

Recursos

A Escola EB 2,3 da Trafaria é constituída por pavilhões construídos em placas de betão, com pavimentos de cimento revestido por material sintético, tetos falsos e cobertura de Lusalite.

Existe ainda uma construção anterior à formação da escola onde funciona o arquivo. Na zona oeste do terreno localizam-se os campos desportivos.

Neste conjunto arquitetónico funcionam:

- 8 Salas de aula
- 1 Sala de Físico-Química (com anexos)
- 1 Sala de Biologia (com anexos)
- 1 Sala de Educação Visual (com anexos)
- 1 Sala de Educação Tecnológica (com anexos)
- 1 Sala de Educação Visual e Tecnológica (com anexos)
- 2 Salas de Educação Musical
- 1 Sala de TIC
- 1 Centro de Recursos
- 1 Gabinete de apoio

Existem ainda:

- 1 Sala do Conselho Executivo (com anexos)
- 1 Sala de Professores

- 1 Sala de Funcionários
- 1 Sala dos Diretores de Turma
- 1 Gabinete dos Serviços de Ação Social Escolar
- 1 Sala de Reprografia (com anexos)
- 1 Papelaria/Bar
- 1 Refeitório
- 1 Pavilhão Gimnodesportivo
- 1 Sala dos Serviços Administrativos
- 1 Sala de Arquivo

Os acessos ao estabelecimento de ensino efetuam-se pelos dois portões laterais situados na rua adjacente à Escola.

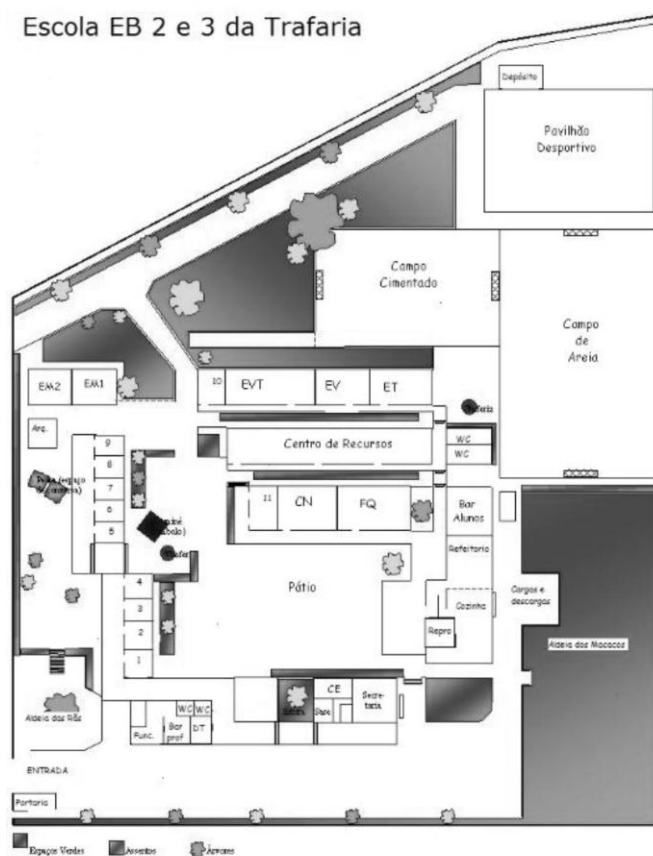


Ilustração I – Planta da EB2,3 da Trafaria

Plano Anual de Atividades (Grupo de Educação Física)

A Escola EB2,3 da Trafaria tem como oferta de atividade externa do Desporto Escolar, os seguintes grupos/equipas: iniciados masculinos de Andebol e Patinagem em todos os escalões (misto).

Na dinâmica de desenvolvimento da atividade interna realizaram-se um conjunto de torneios e atividades, nomeadamente: provas de corta-mato (fase escola e concelhio), Compal Air (escola), Interturmas de Andebol e Futsal, Torneio de Badminton, Sarau Cultural (apresentações Ginástica Acrobática, Artística e Patinagem)

Caracterização do Grupo de Educação Física

O Grupo Disciplinar de Educação Física (GEF), constituído por 3 docentes, sendo um pequeno grupo heterogéneo de profissionais em termos da formação inicial e experiência de ensino acumulado, existindo uma docente de Quadro de Agrupamento, e dois contratados, um do grupo disciplinar 260 e outro do 620.

O Grupo de Educação Física apresenta um conjunto de documentos que assumem uma função orientadora e uniformizadora dos procedimentos a realizar pelos docentes de Educação Física. No entanto, apesar da existência de consenso em termos ideológicos e concecionais no seio do grupo de Educação Física, existe nas práticas letivas algum desfasamento em relação ao definido ao nível dos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF). Como é o caso dos critérios para a avaliação da disciplina de Educação Física, ainda expresso por percentagens para cada domínio e a inclusão de uma área específica para a avaliação das atitudes (Aptidão Física, Atividades Físicas, Conhecimentos e Atitudes/Competências Sociais).

O número de elementos, extremamente reduzido, impele o grupo disciplinar para a assunção de uma atitude ativa, determinante, no sucesso da totalidade das atividades organizadas. A coordenação de grupo deu liberdade total para o planeamento, organização e dinamização das atividades definidas ao nível do Plano Anual de Atividades, ficando estas tarefas fundamentalmente entregues aos professores contratados do Agrupamento. Apesar da responsabilidade, esta circunstância permitiu

incrementar, de forma notória, a motivação na consecução das atividades planeadas pelo grupo e, conseqüentemente realizar uma valorização profissional e pessoal extremamente enriquecedora.

Em síntese, considera-se que o GEF é assaz dinâmico e revela um bom clima de cordialidade e responsabilidade profissional. A conjunção de boas condições para a lecionação da disciplina de Educação Física na escola (recursos temporais, espaciais e materiais), justificará a necessidade de se mobilizarem esforços para que se possa cumprir de forma mais assertiva, a aplicação dos critérios de avaliação, em torno das diretrizes emanadas pelo PNEF e dos objetivos do próprio grupo disciplinar.

Caracterização da Turma do 9º B

A turma do 9º B, disponibilizada para a realização de Estágio Pedagógico da disciplina de Educação Física constituiu-se inicialmente por 19 alunos, 7 do género masculino e 12 do género feminino. No entanto, duas alunas nunca compareceram, e outros quatro deixaram de comparecer antes do final do 2º período letivo. No início do 3º período letivo a turma apresentava-se com um número bastante reduzido de alunos, tendo concluído o ano apenas 11 alunos, 6 do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

Relativamente ao comportamento da turma revelou-se satisfatório, no entanto a turma, revelou dificuldades de organização e concentração nas tarefas propostas. A turma revelou alguma intermitência na pontualidade nas aulas, sendo que a maioria da turma melhorou significativamente a pontualidade ao longo do ano letivo, destacando-se os rapazes como os mais incumpridores.

Quanto ao desenvolvimento de aprendizagens na disciplina, a turma revelou um nível satisfatório na globalidade das áreas/matérias, à exceção da ginástica no solo, salto em altura (técnica fosbury flop), salto em comprimento e lançamentos (peso e dardo), voleibol e futebol/futsal (ao nível das regras de futsal e as meninas na execução de tarefas de carácter técnico-tático).

Destacaram-se 3 alunas pelas dificuldades reveladas e pela falta de empenho, no entanto, uma das alunas registou abandono escolar no 2º período letivo e outra alterou de forma extremamente satisfatória a atitude perante a disciplina e o exercício físico. Por

outro lado, destacaram-se 5 alunos pelo bom desempenho na aprendizagem das matérias lecionadas, tendo 2 deles sido transferidos de escola, igualmente no decorrer do 2º período letivo.

A disciplina de Educação Física é a preferida para cerca de 50% dos alunos da turma, com especial prevalência no sexo masculino, havendo a destacar apenas uma aluna que considerou a Educação Física como sendo a sua disciplina preferida. Por outro lado, a Educação Física surge referida por 2 alunas como sendo a disciplina que menos gostam. Metade dos alunos da turma referiram que praticam atividade física fora da escola num clube e os restantes referiu que realiza exercício físico apenas em horário escolar.

ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

De acordo com o Guia de Estágio da Faculdade de Motricidade Humana (2011), os objetivos do Estágio Pedagógico foram formulados em estreita articulação com as competências de desempenho profissional do Professor (Perfil de Competências Gerais do Professor, DL n.240/2001 de 17 de Agosto) e estruturado em quatro áreas de intervenção profissional. Na circunstância particular, por deter profissionalização no ensino da Educação Física para o 2º ciclo do ensino básico, deu-se cumprimento exclusivamente à Área 1, correspondente à Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem.

Na área da Organização e Gestão do Ensino e Aprendizagem, os objetivos e atividades subdividem-se em três áreas indissociáveis e complementares, no que concerne ao planeamento, à condução de ensino e à avaliação, sendo estes, respetivamente, os alvos reflexivos subsequentes do presente relatório de estágio.

A Área 1 compõe um aglomerado de competências referentes a todo o processo envolvente ao ensino e, como foi referido, esta área subdivide-se em três níveis distintos que caracterizam todas as decisões definidas como pré-interativa, interativa e pós interativa, de acordo com os diferentes momentos planeamento, condução e avaliação do ensino.

O Planeamento

De acordo com Clark & Yinger (1987), o planeamento é um processo psicológico básico pelo qual uma pessoa visualiza o futuro, inventaria meios e fins, e constrói um esquema que guia a sua ação futura” (p.86).

Segundo Bento (2003), a planificação do processo educativo é extremamente complexa, pluridimensional, multiforme e dependente de condições diversas. Para este autor o planeamento existe para orientar o trabalho do docente e favorecer o sucesso escolar.

No seguimento do tema, Bento (2003) defende que “Na planificação são determinados e concretizados os objetivos mais importantes da formação e educação da personalidade, são apresentadas as estruturas coordenadoras de objectivos e matérias, são prescritas as linhas estratégicas para a organização do processo pedagógico” (p.15).

Neste sentido, o planeamento propõe-se a arquitetar a atividade docente e orientá-la para a concretização de objetivos, constituindo-se como uma ferramenta fundamental para a gestão e organização do ensino e aprendizagem.

Gallahue e Donnelly (2008), referem que a experiência tem mostrado que os docentes que descuram o planeamento, por se considerarem muito competentes, estão, na realidade, a planear para fracassar.

Ao longo da experiência profissional de oito anos de serviço, enquanto docente profissionalizado no 1º e 2º ciclos do ensino básico, tendo tido oportunidade, nesse mesmo período, de desempenhar funções consideravelmente distintas (professor de 1º ciclo - 1º ano, professor de 1º ciclo - 4º ano, professor de apoio educativo – 1º CEB, professor de educação especial, 1º CEB, professor de Alfabetização de Adultos – 1º CEB, Professor de Cursos EFA B1 – Novas Oportunidades e professor de Educação Física, em ambos os ciclos), nas quais sempre foi preocupação premente a planificação das tarefas a desenvolver, de modo a facilitar o cumprimento dos objetivos propostos para os diferentes alunos, permitiu diminuir as dificuldades inerentes à planificação, constantes nas competências do Guia de Estágio.

Garantindo uma reformulação dos documentos orientadores do Grupo de Educação Física, procurou-se planificar em harmonia entre esses mesmos documentos (Protocolo de Avaliação Inicial, *roulement*, Plano Anual de Atividades, entre outros), os recursos espaciais e temporais disponibilizados pela escola e as características da turma. O planeamento por etapas, definido ao nível dos Programas Nacionais de Educação Física, revelou-se profissionalmente uma inovação no modo de planear, isto porque quer ao nível da formação inicial, quer ao nível das vivências em contextos escolares diversificados, nunca foi tida a oportunidade de o fazer.

Procurou-se consultar literatura sobre o tema em epígrafe e promoveu-se consultas regulares aos Programas Nacionais de Educação Física e a documentos facultados por colegas de estágio, recorrendo igualmente a conhecimentos adquiridos na parte curricular do Mestrado e nos respetivos documentos teóricos e artigos

técnicos disponibilizados fundamentalmente nas disciplinas de Formação de Professores, Teoria e Gestão Curricular em Educação Física, Avaliação Educacional e Ensino da Educação Física II.

Diligenciou-se a construção de planos que, conjuntamente possibilitaram obter uma unidade pedagógica coerente, a destacar: Plano Anual de Turma, Planos de Etapa, Unidades de Ensino, Planos de Aula e o Projeto de Observação de Aulas. A realização de balanços no final de cada um desses planos verificou-se fundamental para realizar adaptação e reajustes, de modo a facilitar a projeção das etapas seguintes, garantindo coerência.

As tarefas de planeamento adotadas possibilitaram assegurar a diferenciação e progressão das aprendizagens indispensáveis ao sucesso dos alunos, permitindo respeitar o princípio da diferenciação do ensino e da igualdade de oportunidades. A concretização das atividades de planeamento, implica o dispêndio de imensas horas de preparação, no entanto e, pela experiência profissional adquirida, tendo por referência o número de turmas a desenvolver atividades pedagógicas, seis turmas, torna-se uma tarefa praticamente inexequível. Deste modo, sugere-se que todo o processo possa ser desenvolvido de forma mais abreviada e menos intensiva, por forma a que seja viável concretizar todas as tarefas de planeamento, sem que não se obstaculize o sucesso educativo dos alunos.

Com efeito, pretende-se dar continuidade à metodologia de trabalho efetivada ao longo do Estágio Pedagógico, procurando-se encontrar soluções que possibilitem realizar todas as tarefas, absolutamente indispensáveis, de modo célere e que não coloquem em causa a disponibilidade mental e física do professor nas restantes tarefas profissionais (condução de ensino, avaliação, entre outros).

Na preparação desta fase pré-interativa agregou-se um conjunto de informações relativas aos recursos materiais e respetivo funcionamento, inventariando as instalações, os equipamentos e materiais, conhecendo a composição da turma, o horário/carga semanal, as principais normas vigentes na escola e Grupo de Educação Física, entre outras informações simplificadoras do planeamento da primeira etapa de trabalho.

Plano Anual de Turma

*“(...) o desenho/esboço do plano de turma deverá considerar a **organização geral do ano letivo em etapas**, ou seja, em períodos mais reduzidos de tempo que facilitem a orientação e regulação do processo de ensino-aprendizagem. Estas etapas devem assumir características diferentes, ao longo do ano letivo, consoante o percurso de aprendizagem dos alunos e as intenções do professor”.*¹

Carvalho (1994) e Araújo (2007), defendem que os dados recolhidos na Avaliação Inicial permitem construir o Plano Anual de Turma, daí que tenha resultado na identificação das matérias prioritárias, dos grupos de nível (área/matéria) e a definição de um conjunto de estratégias pedagógicas promotoras do sucesso educativo dos alunos, de acordo com as especificidades da turma e do perfil individual dos alunos (nível de aprendizagem, relacionamentos interpessoais, motivações, entre outros).

A formação de grupos de nível tornou-se uma inevitabilidade no processo de planeamento e na promoção de um ensino diferenciado. Jacinto et al (2001), defendem que a “formação de grupos é um elemento chave na estratégia de diferenciação do ensino”. O trabalho dirigido às necessidades diagnosticadas, impele para uma metodologia de ensino adaptada aos alunos, pressupondo a diferenciação do ensino, concretizada através da formação de grupos com o mesmo nível de aprendizagens, nas diferentes matérias.

A periodização das etapas de trabalho e a sequencialização da abordagem das matérias foram determinadas pela interpretação das aptidões reveladas pelos alunos, pelos ritmos de aprendizagem e pelas matérias a priorizar. A rotatividade dos espaços foi, no entanto, fundamental nas tomadas de decisão, pois este fator limita e/ou viabiliza a lecionação de matérias, influenciando decisivamente a calendarização dos conteúdos a abordar.

¹ Jacinto, J. et al. – “Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) – Ensino Básico 3º ciclo”, pp25.

A Escola EB2,3 da Trafaria, apresenta uma polivalência de espaços viabilizadora de ampla abordagem das matérias, contribuindo decisivamente, não só a diversidade espacial, mas fundamentalmente a coexistência máxima de dois professores por cada tempo letivo. A rotação de espaços não foi o critério determinante para a abordagem das matérias, no entanto teve uma influência residual. De referir que a rotação de espaços ocorre semanalmente.

“Assim, a periodização da atividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, ditadas pela avaliação inicial), mas sim dos horários e de definição *à priori* da circulação da turma pelas instalações”. (Jacinto et al, 2001, p. 26)

O distanciamento observado entre as aprendizagens de alguns elementos da turma e a composição curricular explícita no Programa Nacional de Educação Física para o 9º ano de escolaridade, foi determinante para a identificação das matérias prioritárias, a designar: Ginástica de Solo, Salto em Altura (técnica fosbury flop), Salto em Comprimento e Lançamentos (peso e dardo), Voleibol e Futebol/Futsal (ao nível dos fundamentos técnico de Futsal, com maior prevalência nos alunos do sexo feminino).

Os objetivos terminais fixados para cada aluno (grupo de nível) em cada matéria/área a lecionar, permitiu delinear o rumo a seguir no desenvolvimento das etapas de trabalho a concretizar ao longo do ano.

O ano letivo estruturou-se em três etapas de trabalho: a revisão de conteúdos, o desenvolvimento da aprendizagem e a consolidação, acrescentando a estas etapas de formação os períodos de Avaliação Inicial e Sumativa, respetivamente, no início e final do processo. A salientar que o Quadro do Plano Anual sofreu alterações, justificadas no próximo ponto deste relatório e que impuseram uma diminuição do tempo disponibilizado para as diferentes etapas de formação.

Esta estrutura teve por base permitir rever alguns conteúdos essenciais para o desenvolvimento das matérias prioritárias, devido ao atraso verificado, e proporcionar um período relativamente extenso para o desenvolvimento das aprendizagens permitindo respeitar as diferenças dos ritmos de aprendizagem existentes na turma e salvaguardar um período de tempo significativo para o desenvolvimento das aprendizagens.

O Plano Anual de Turma permitiu reunir um conjunto de dados que possibilitaram dar continuidade às fases de planeamento seguintes, a destacar: os recursos materiais disponibilizados pela escola, os recursos temporais, os objetivos a trabalhar por cada aluno/grupo de nível e um conjunto de estratégias definidas para o desenvolvimento do ensino/ aprendizagem nas várias matérias e restantes áreas de desenvolvimento (Aptidão Física, Conhecimentos e Atitudes e Competências Sociais). O Plano Anual de Turma passou a ser um documento de referência e de projeção do trabalho a realizar com a turma, tendo em conta as informações nele contida.

Ao longo dos anos de experiência profissional, esta foi a primeira oportunidade de criar um Plano Anual de Turma e de perceber a finalidade e importância que assume no delineamento do percurso a realizar ao longo de todo o ano letivo, servindo como uma linha orientadora para todo o processo evolutivo dos alunos/turma.

Este conhecimento adquirido, será com certeza uma mais-valia, no percurso profissional pois antevê-se como uma ferramenta extremamente útil, nomeadamente no que diz respeito ao incremento de um conjunto de conhecimentos precoces sobre os alunos e/ou da turma que, eventualmente só surgiriam no final do ano letivo.

Plano da 1ª etapa (Etapa 0)

Para as autoras Cortesão e Torres (1993) “o facto de se elaborar um plano é tão importante quanto é importante ser-se capaz de o pôr de lado.”

Imediatamente após a planificação e primórdio da 1ª etapa de formação, nomeadamente, no dia vinte quatro de outubro de dois mil e onze, as instalações do Pavilhão Gimnodesportivo da Escola ficaram danificadas devido às más condições climáticas registadas no fim de semana anterior, tendo perdido parte da sua cobertura superior. A partir desta data, os alunos ficaram impossibilitados de utilizar as referidas instalações, inclusivamente os balneários. As aulas da disciplina de Educação Física foram afetadas irremediavelmente, pois aliado a este facto junta-se a indisponibilidade de salas de aula na maioria dos tempos letivos. De acordo com os critérios de avaliação definidos pelo grupo disciplinar, cinquenta por cento da nota final remete-se à prestação do aluno no domínio psicomotor daí que, em sensivelmente um mês de aulas com condições adequadas para a prática de atividade física tenha

somente sido possível efetuar a avaliação inicial dos alunos e os testes de aptidão física o que é manifestamente insuficiente para a atribuição de uma avaliação no final do período que represente verdadeiramente as competências dos alunos. O grupo disciplinar, em sede de reunião, no período em que não foi possível os alunos terem acesso às instalações, decidiu não contabilizar necessariamente faltas de material e, como tal, não atribuir tarefas em concreto, optando-se pela disponibilização de material solicitado pelos alunos para que praticassem atividade física livremente, no entanto um número significativo de alunos limitou-se a assistir por não ter local adequado para se equipar e ter acesso às condições para a respetiva higiene pessoal. Deste modo, a planificação inicialmente elaborada para a 1ª etapa não foi colocada em prática, tendo atribuído a denominação de Etapa 0, à presente etapa de formação.

Plano da 1ª etapa

A 1ª etapa de formação, lamentavelmente, surgiu no início do segundo período letivo, por influência dos fatores supracitados, tendo esta correspondido à fase de confirmação da maioria dos resultados obtidos na Avaliação Inicial, mas fundamentalmente à revisão de matérias a lecionar ao longo do ano, com especial enfoque nos conteúdos nos quais a generalidade dos alunos revelaram superiores dificuldades, intituladas matérias prioritárias.

Mediante as prioridades identificadas e a especificidade inerente à rotatividade de espaços, planificou-se duas Unidades de Ensino para esta etapa. À 1ª Unidade de Ensino (4 semanas) foi atribuída uma carga horária superior em detrimento da 2ª Unidade (3 semanas), justificada pela necessidade de reconstruir as rotinas organizativas que se desvaneceram na etapa anterior, aliado à existência de um período de interrupção letiva. Na primeira Unidade de Ensino abordaram-se as matérias de Futsal/Futebol, Andebol, Ginástica e Badminton, tendo tido a oportunidade de usufruir do Pavilhão Gimnodesportivo na maioria das aulas lecionadas ao longo da referida Unidade de Ensino.

Na 2ª Unidade de Ensino, abordaram-se as matérias de Basquetebol, Voleibol, Atletismo (Corrida de Estafetas), Ginástica de Solo e Aparelhos e Dança, nesta fase os tempos letivos referentes à rotação de espaços equivaleram-se entre o espaço exterior e o Pavilhão Gimnodesportivo. A escolha das matérias a abordar em cada uma das Unidades de Ensino teve por base as características dos recursos espaciais e

os materiais disponibilizados de modo a otimizá-los (a título exemplificativo: a existência de uma pista de atletismo no exterior e zona de lançamentos e a preocupação de conduzir aulas de Badminton e Voleibol no espaço interior, de modo a atenuar a influência das condições climáticas no desenvolvimento dos conteúdos das referidas matérias). Fatores como os referidos anteriormente revelaram-se decisivos na tomada de decisões de planeamento.

No que concerne à área da Aptidão Física, contemplou-se o seu incremento em todas as Unidades de Ensino, de forma global, com relevância para os resultados obtidos abaixo da Zona Saudável da Aptidão Física, a destacar: a Aptidão Muscular (força superior) e Flexibilidade (Extensão de Tronco)

Na área dos Conhecimentos os resultados obtidos foram pouco satisfatórios, daí ter-se sentido a necessidade de abordar afincadamente as temáticas previstas no Programa Nacional de Educação Física, privilegiando a fase inicial, os momentos de instrução e os balanços da aula.

Com o intuito de minimizar distâncias entre os alunos que se encontravam num patamar inferior, nas diferentes matérias, procurou-se contemplar tarefas motoras que proporcionassem a revisão de conteúdos, mas fundamentalmente o desenvolvimento de competências de níveis de aprendizagem distintos para que, na etapa seguinte, fosse efetivada a aproximação de competências reveladas pelos alunos, de modo a viabilizar a recuperação do tempo dissipado na etapa anterior, devido às circunstâncias repetidamente explicitadas. Como consequência desta evidência, a diferenciação do ensino revelou-se pouco profícua e/ou praticamente inexistente.

A metodologia adotada não se revelou salutar, não tendo satisfeito as pretensões iniciais, observando-se uma manutenção e/ou agravamento das distâncias entre os grupos de níveis existentes. As principais evidências foram:

- A realização de exercícios pouco ajustados aos níveis de aprendizagem dos alunos, desencadeou um decréscimo motivacional nos diferentes grupos de nível, uns por sentirem demasiados obstáculos na realização das tarefas propostas e os restantes por não sentirem uma evolução qualitativa e/ou quantitativa na aquisição de competências.
- Como consequência da referida desmotivação, surgiu um menor envolvimento dos alunos nas tarefas, ou seja, um menor empenho;

- A gestão do tempo da aula revelou-se dificultada, pela necessidade que urgiu de criar novamente rotinas organizativas, que na etapa precedente se esvaziaram.

Conclui-se que a estratégia inicialmente prevista se verificou infrutífera, não estando a abreviar as diferenças intergrupos, antes pelo contrário. Verificou-se uma retração de tempo valioso para a minoração das evidentes carências dos alunos. Neste âmbito, Bento (2003), refere que para a obtenção de resultados elevados dos alunos é preciso apreender o mais exatamente possível de acordo com o nível concreto dos seus conhecimentos e capacidades, e se pretendemos ensinar com eficácia, temos que aproveitar o escasso tempo disponível, definindo o essencial do ensino e concentrando nisso a nossa atividade e a dos alunos.

A partir desta constatação atempadamente optou-se por planear as aulas de acordo com os grupos de nível definidos nos momentos de Avaliação Inicial, procurando desenvolver as competências em défice evidenciadas anteriormente por aluno/grupo, focando as atividades a desenvolver nas necessidades emergentes dos alunos em cada matéria. Como consequência desta variação, pôde-se atestar um melhor aproveitamento do tempo útil da aula e um maior envolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Mediante as características da turma planeou-se atividades utilizando preferencialmente o estilo de ensino comando e tarefa, tendo como referência a baixa dinâmica diagnosticada na maioria dos alunos (falta de autonomia e lentidão na reorganização de tarefa para tarefa).

Nos planos de aula, respeitou-se uma estrutura de aula que estabeleceu rotinas de organização e realização de exercícios, deste modo pretendeu-se facilitar a compreensão dos alunos e, naturalmente, otimizar o tempo de aula, retirando dividendos na consolidação das aprendizagens.

O desenvolvimento da Aptidão Física foi planeado para a maioria das sessões de aula, procurando garantir um trabalho profícuo e consentâneo com as carências reveladas pela turma, salvaguardando os procedimentos metodológicos legitimados para o treino de cada uma das Aptidões Físicas. Na fase inicial das aulas, em regra, tiveram lugar tarefas relacionadas com o incremento da Aptidão Aeróbia e no ocaso optou-se por desenvolver atividades para o incremento da Aptidão Muscular.

Plano da 2ª etapa

A segunda etapa perspectivou-se no fundamento do desenvolvimento das competências definidas para a turma, em cada domínio e/ou matéria, em anuência com o ano de escolaridade e o Programa Nacional de Educação Física

A planificação aprazada da presente etapa e das respetivas Unidades de Ensino concorreram para uma melhoria gradual das tarefas de gestão e organização das aulas, procurando-se ter a preocupação de realizar um planeamento estruturado e objetivo.

Em conformidade com a lógica de planificação verificada na etapa anterior, construíram-se duas Unidades de Ensino correspondentes ao desenvolvimento de competências para cada domínio/matéria em função das necessidades manifestadas pelos alunos e dos recursos existentes na escola.

No decorrer da presente etapa não houve necessidade de ajustes na constituição dos grupos de nível, em primeira instância pela confirmação da maioria dos dados recolhidos decorrentes da Avaliação Inicial, em segundo lugar pela transferência e/ou abandono escolar de alguns alunos e finalmente pelo número bastante reduzido de alunos na turma. Este último fator impeliu que se formassem somente dois grupos de nível na maioria das matérias. No que concerne aos estilos de ensino prevaleceram os convergentes como os mais frequentes, nomeadamente por comando e tarefa.

De acordo com Godinho (2007) a motivação é uma variável importantíssima no processo de aprendizagem e, em geral, sem motivação não é possível aprender.

Por este motivo, e por se ter constatado uma relativa desmotivação por parte dos alunos que desenvolveram um trabalho mais analítico na etapa anterior, procurou-se adaptar as estratégias e gradualmente procurar situações globais que incrementassem a motivação, facto que se veio a confirmar. Esta decisão proporcionou um maior envolvimento dos alunos nas atividades e, como consequência privilegiou-se o processo de aprendizagem. Segundo Godinho (2007) a opção por um dos dois tipos de prática (global e analítica) para além das características da própria habilidade, também deve ter em consideração as particularidades do sujeito que aprende, e neste sentido foi-se priorizando gradualmente os aspetos motivacionais.

Nesta etapa o planeamento de algumas variantes de dificuldade/facilidade nos exercícios apresentados foi essencial de modo a ajustar as necessidades de aprendizagem identificadas no decurso das aulas, garantindo uma resposta adequada e em tempo útil às complexidades que foram surgindo durante as aulas.

No que à Aptidão Física diz respeito, foi dada continuidade ao trabalho formativo em todas as aulas, tendo-se verificado uma progressão significativa, essencialmente na predisposição dos alunos para as tarefas seleccionadas. A adoção de um estilo de ensino por comando foi determinante para a melhoria da prestação dos alunos. De salientar que, apesar de se sentir essa evolução, optou-se por não aplicar a Bateria de Testes Fitnessgram, em oposição ao que se tinha definido inicialmente, de forma a promover uma recuperação das aulas perdidas ao longo da 1ª Etapa de Formação, com a indisponibilidade do Pavilhão Gimnodesportivo.

No desenvolvimento da área dos Conhecimentos procedeu-se ao questionamento oral ao longo da etapa e a lecionação de uma aula teórica, tendo este processo culminado com a realização de uma ficha de avaliação escrita.

Plano da 3ª Etapa

O desempenho do professor invariavelmente influencia o sucesso dos alunos na aprendizagem, estando a qualidade deste desempenho dependente da capacidade que este tem “*de analisar circunstâncias de cada situação educativa e de escolher e implementar as formas mais adequadas para que delas os alunos possam tirar o maior benefício*” (Onofre, 1995).

Neste sentido, os objetivos primordiais da etapa centraram-se na otimização das aptidões reveladas pelos alunos, promovendo um aperfeiçoamento que se projetasse numa consolidação das matérias, que se refletisse nas aprendizagens dos alunos e consequentemente no sucesso de todo o processo ensino/aprendizagem. Procurou-se, nesta fase, incrementar os níveis nas matérias em que a turma no geral demonstrou maiores aptidões, diligenciando atividades que se aproximassem o mais possível das situações competitivas em detrimento de situações analíticas, facto que teve um efeito extremamente positivo na dinâmica da aula e da motivação dos alunos perante as tarefas propostas.

Na área da Aptidão Física a metodologia utilizada foi diametralmente oposta, ou seja, ao invés da procura da potencialização das capacidades físicas reveladas anteriormente, tentou-se realizar um trabalho de recuperação de modo a estimular os alunos no alcance das metas definidas ao nível da Bateria de Testes Fitnessgram, tendo como objetivo primordial a obtenção de resultados que possibilitassem ter o menor número possível de alunos abaixo da Zona Saudável da Aptidão Física (ZSAF). A planificação contemplou estratégias diferenciadas para os alunos com necessidades prementes, reforçando o desenvolvimento das aptidões em défice. Em consequência deste trabalho diferenciado e da preocupação tida com a Aptidão Física ao longo do ano, os resultados obtidos permitiram diminuir substancialmente o número de testes cujos resultados se situavam fora da ZSAF, em cerca de cinquenta por cento. A este nível destacamos o teste Vaivém e o Teste de Aptidão Muscular (Abdominais), nos quais no final do ano letivo todos os alunos se situaram acima dos valores mínimos que possibilitam ser colocados na ZSAF.

“As atividades de aprendizagem que se referem aos conhecimentos dos processos de desenvolvimento e manutenção da aptidão física deverão ser consideradas no processo de planeamento, desejavelmente de forma integrada nas aulas de Educação Física, sem prejuízo da necessidade de, pontualmente, o professor ter necessidade de promover uma ou mais sessões teóricas, tendo o propósito de trabalhar especificamente conteúdos relacionados com aqueles objetivos.”

(Jacinto et al, 2001, p. 28)

Relativamente aos Conhecimentos, a estratégia adotada na etapa anterior manteve-se e entende-se que resultou, pois as performances obtidas tiveram um incremento assinalável, percecionando-se um maior envolvimento dos alunos.

Considerações Finais

A metodologia de planificação por etapas perspetivou-se como uma possibilidade de formação profissional relevante e que permitiu um significativo enriquecimento profissional, que se refletiu na forma como todo o processo de ensino/aprendizagem se desenrolou. Na formação de base, como fora referido anteriormente a metodologia utilizada foi substancialmente diferente, no entanto, ambos os processos de formação contribuíram para um crescimento profissional e pessoal evidentes. Desta forma, as matérias foram lecionadas ao longo de todo o ano

letivo e de acordo com as características e necessidades dos alunos, priorizando as carências diagnosticadas.

O planeamento por blocos, metodologia adotada na licenciatura da formação inicial, limita a adaptação da planificação em função das características dos alunos e/ou turma, visto ser um tipo de planificação mais estanque e que não privilegia as necessidades dos alunos. Analogicamente, poder-se-á denominar de “receita” que se deve cumprir escrupulosamente independentemente das características dos alunos e dos recursos materiais disponibilizados.

Em contrapartida e, principalmente no que diz respeito ao quinto ano de escolaridade, entende-se que se torna necessária a planificação de um tempo mais alargado das matérias a lecionar, para que se obtenha uma efetiva consolidação das mesmas. Neste contexto, julga-se que se deva precaver um excesso de informação, que prejudique uma real aquisição de competências, em consequência da lecionação de um vasto leque de conteúdos programáticos.

A Avaliação Inicial assume-se como um impulsor fundamental de todo o processo, pois permite definir o ponto de partida e projetar toda a planificação anual. Desde a construção do Plano Anual de Turma, à elaboração dos objetivos a alcançar em cada etapa de trabalho ao longo do ano letivo e às Unidades de Ensino, todas determinadas pelos resultados obtidos na Avaliação Inicial, que permitem saciar as intenções pessoais para o desenvolvimento das competências a atingir pelos alunos da turma, de acordo com o estabelecido pelo Programa Nacional de Educação Física, para o 9º ano de escolaridade.

A avaliação de cada um dos episódios de ensino (aulas, unidades de ensino e etapas de trabalho) permitiu definir novas decisões para os episódios de ensino subsequentes e assim garantir uma unidade pedagógica coerente. Segundo Aranha (2004^a), o planeamento deve ser organizado e analisado (avaliado) permanentemente, “após terminar cada episódio de ensino é necessário proceder a uma análise e balanço desse episódio, para que se possa melhorar o planeamento do episódio que se segue, bem como a organização e, evidentemente, a própria atividade pedagógica.” (p.10)

Deste modo, concretizaram-se sistematicamente registos para a avaliação formativa, autoscopias no final de cada aula, balanços no final de cada Unidade de Ensino e balanços no final de cada etapa. Os referidos registos e balanços

promoveram uma reflexão relevante acerca dos efeitos das decisões tomadas e a necessidade de reajustes na planificação subsequente, procurando uma lógica de sequencialização e aprimoramento do trabalho a levar a cabo. Foram sentidas dificuldades advenientes da inexperiência sentida ao nível do planeamento por etapas, agravadas pela aquisição de rotinas diametralmente opostas, ao longo das vivências profissionais anteriores. Estes “vícios” profissionais promoveram uma aquisição mais lenta das metodologias a implementar, sentindo-se necessidade de afastamento das precedentes, para que lentamente surgisse uma readaptação.

De forma prospetiva, entende-se que os saberes retirados da disciplina de Ensino da Educação Física II, aliados aos adquiridos ao longo de Estágio Pedagógico, permitiram um crescimento efetivo ao nível dos conhecimentos específicos das tarefas inerentes ao planeamento, de acordo com o previsto nos Programas Nacionais de Educação Física.

Condução do Ensino

Segundo Siedentop (1983), as técnicas de intervenção pedagógica prendem-se com um conjunto de destrezas que o professor deve dominar no exercício das suas funções. De acordo com Aranha (2004^a) estas destrezas interrelacionam-se e devem ser entendidas como um conjunto, que quando corretamente dominado permite a prática de um ensino eficaz.

A importância da intervenção pedagógica do docente e a sua influência no sucesso dos alunos na aprendizagem é destacada no Guia de Estágio (2011), designadamente na definição da atividades de condução de ensino como um dos objetivos a desenvolver no estágio.

Onofre (1995) refere que o docente deve analisar as circunstâncias de cada situação educativa e escolher/implementar as formas mais adequadas para que os alunos possam tirar o maior benefício. Destaca-se a importância atribuída à condução do ensino na intervenção fundamental do docente no processo de ensino-aprendizagem.

A experiência de ensino granjeada na última década permitiu retirar proveitos no desenvolvimento das tarefas de condução de ensino, em oposição à maioria dos colegas de estágio, o que por vezes poderá também ser um handicap pois, alguns vícios vão-se instalando. Piéron (1996) refere que “o sucesso de todo o programa de

formação depende muito da coordenação e da articulação das três componentes de que temos falado: teórica ou acadêmica, preparação profissional e formação no terreno”. (p.10)

A experiência de ensino promoveu uma mais-valia formativa, neste caso no terreno, essencialmente pela procura da adoção de uma postura profissional que possibilitasse desenvolver a atividade, que desde tenra idade me propus a exercer, de forma comprometida e com o intuito de realizar um trabalho afirmativo que culmine no sucesso educativo dos alunos. Na base de um aperfeiçoamento profissional, pessoal e mediante uma reflexão contínua sobre a ação pedagógica diária.

De acordo com Gallahue & Donnelly (2008), os professores de Educação Física devem assumir seriamente a sua responsabilidade de serem professores eficazes, pois só assim serão vistos como importantes colaboradores da escola.

No seguimento da afirmação supracitada, surge a justificação para a frequência da presente formação como modo de desafio e de valorização pessoal e profissional, que tenha como âmbito a dignificação e valorização da disciplina de Educação Física no meio escolar.

a) Instrução e Demonstração

Segundo Gallahue & Donnelly (2008), a comunicação verbal é uma ferramenta importante para os professores, sendo essencial atrair e prender a atenção dos alunos e oferecer clareza nas instruções.

O maior período de convergência de instruções, ao longo de todo o ano letivo, coincidiu com o início da aula, recorrendo-se a este momento como meio de transmissão de informação aos alunos dos objetivos traçados para a aula e atividades a realizar e no final da mesma como forma de apreciação do trabalho realizado e prescrição de algumas atividades de compensação.

Nas instruções procurou-se ser claro e objetivo nas comunicações, projetando a voz de acordo com as características dos recursos espaciais e a distância dos alunos.

Durante o desenvolvimento das atividades, os períodos de instrução foram sendo mais curtos, no entanto, e por sentir-se necessidade de controlo do grupo, característica profissional provinda da experiência docente ao nível do segundo ciclo, por vezes foram demasiado longos. No início do ano os momentos de instrução direccionavam-se à turma, na sua totalidade, tornando-se extensos e redutores do tempo de atividade motora dos alunos. Após conselhos dos orientadores e, verificando que as instruções individualizadas foram resultando em termos de retorno sobre a correção na tarefa, mas igualmente na proximidade afetiva com os alunos, permitindo viabilizar exemplificações suplementares sobre a forma de executar determinada tarefa, sem que implicasse instabilidade no normal funcionamento da aula tendo, inclusivamente, incrementado o tempo na tarefa por parte dos restantes colegas, optou-se pela adoção de uma estratégia de instruir com maior frequência de forma individual ou em pequenos grupos, em oposição à metodologia utilizada anteriormente.

Para resolver o problema supracitado, passou-se a privilegiar a demonstração para apresentar e explicitar os exercícios a realizar nas aulas e a ser mais conciso nas informações a transmitir. As instruções verbais restringiram-se à transmissão das matérias a desenvolver, dos objetivos a trabalhar e normas de segurança a cumprir.

“A demonstração e a instrução têm funções complementares.” (Godinho, 2007)

Segundo o mesmo autor, a demonstração apresenta uma imagem representativa da tarefa a realizar e permite que se atinja com facilidade o objetivo do educador. Pois o que se pretende aprender está contido na demonstração.

A utilização de alunos como agentes de ensino foi uma das estratégias utilizadas e que trouxe benefícios consideráveis, pois permitiu um maior envolvimento dos alunos nas explicações e respetivamente uma melhor compreensão.

“Ao transmitir informações durante a sessão é conveniente fazê-lo cuidando do tempo restante que fica para a própria actividade motora.” (Sarmiento et al, 2001, p. 3)

A rentabilização do tempo de instrução possibilitou um incremento evidente no aproveitamento do tempo disponível para a prática motora. Segundo Sarmiento et al (2001) devemos apresentar cuidados de acessibilidade, exatidão e brevidade na transmissão das informações e, se for conveniente, utilizar instrumentos que permitam clarificar as instruções e os processos de organização da aula, como a produção prévia de documentos sobre os objetivos das aulas, regras e normas de gestão,

diagramas, imagens ou esquemas para explicação das atividades a desenvolver. No seguimento das sugestões acima referidas, procurou-se rentabilizar os momentos de instrução das aulas utilizando instrumentos de complemento à aula, construídos previamente, nomeadamente a formação dos grupos de trabalho para cada matéria, a apresentação auxiliares de ensino sobre os exercícios a desenvolver em cada estação (Ginástica de Solo) e fichas coreográficas (Dança),

Para minimizar os tempos utilizados para abordagem dos temas relacionados com a Área dos Conhecimentos, utilizou-se como estratégia o envio por correio eletrónico de documentos de apoio e nas aulas seguintes, o questionamento sobre os temas expostos. Na parte final de cada período letivo lecionou-se uma aula teórica, em sala de aula, para esclarecimento de dúvidas e exposição de alguns conteúdos, de modo a ter a turma focada nos temas, mas essencialmente para evitar “perder” diariamente tempo na tarefa.

Nos períodos de instrução e demonstração teve-se a preocupação de gerir o espaço e localização da turma, face ao posicionamento do professor e alunos, assegurando que todos os se encontravam no mesmo raio de ação e estavam em condições para ouvir e visualizar as informações a transmitir. Naturalmente foram sendo definidos locais de concentração dos alunos para o início e término das aulas, em cada espaço utilizado, bem como nos momentos em que houve necessidade de interromper as tarefas motoras para corrigir ou propor nova tarefa sem que, neste caso, fosse necessário regressar ao local de início de aula. Para tal, utilizou-se a estratégia de contagem decrescente, que resultou plenamente e permitiu diminuir perdas de tempo.

O questionamento foi outra das estratégias utilizadas nas aulas. De acordo com Aranha (2004^a) o professor deve fazer uso do questionamento como método de ensino, para que o conteúdo da informação se verifique nas respostas dos alunos e facilite o processo de apreensão. Normalmente, vem sendo característica profissional, utilizar com muita frequência o questionamento, não só para verificar o envolvimento dos alunos nas tarefas da aula mas, igualmente para auxílio nas questões de controlo da turma.

b) Organização e Gestão

De acordo com Siedentop (1983), a capacidade do professor em estruturar e organizar o tempo que dispõe, são habilidades técnicas de ensino reconhecidas e relacionadas com um ensino de sucesso em Educação Física.

Neste sentido, é preponderante que o professor disponibilize o maior tempo possível de atividade motora aos alunos, até porque os tempos subtraídos durante a aula de Educação Física, mesmo que sendo fundamentais reduzem de forma acentuada os tempos do aluno na tarefa. Destacam-se desses tempos, o tempo de balneário (antes e após a aula), instruções e a organização das atividades

Neste âmbito, ao longo da Avaliação Inicial e da 1ª Etapa de Formação, observou-se, um desperdício de tempo de instrução e no não cumprimento da pontualidade por parte dos alunos. Alertado pelos orientadores de estágio, adotaram-se estratégias dissipadoras destes factos, que contribuíram para um incremento do tempo dos alunos nas tarefas. As estratégias utilizadas foram: o registo de faltas de atraso após seis minutos do toque de entrada; a atempada preparação dos equipamentos necessários para a aula, com o auxílio dos alunos mais pontuais e, consequentemente mais responsáveis; a utilização de sinaléticas para as transições ou concentrações (apitos e/ou contagem decrescente), todos estes factos aliados ao constante alerta para a necessidade de rentabilizar os momentos das aulas, contribuem para o sucesso das suas aprendizagens.

Procurou-se, manter todos os alunos no raio de ação, de modo a supervisioná-los nas tarefas, fornecendo informações regulares de retorno sobre a tarefa, com a aprendizagem no horizonte, mas tendo em vista o controlo global da turma nas tarefas.

“Sabemos que os ganhos de aprendizagem estão intimamente dependentes do tempo passado na tarefa (Piéron, 1988), bem como da quantidade máxima de tempo de atividade motora passada em atividades específicas (Siedentop, 1983), pelo que tem sentido que se aproveite judiciousa e racionalmente os tempos disponíveis para as atividades

planeadas, de modo que se retire delas o máximo proveito.” (Sarmiento et al, 2001, p. 5).

Sumariamente, entende-se que gradualmente houve uma ampliação gradual do tempo motor nas tarefas. Considera-se que se desenvolveu um trabalho eficaz no que diz respeito à organização e gestão das aulas, tendo esse sucesso por base, a aquisição de rotinas na 1ª etapa de formação, que foram sendo aprimoradas ao longo do ano letivo e que culminaram numa dinâmica de aula extremamente positiva.

c) Feedback Pedagógico

De acordo com Sarmiento et al (2001), o feedback pedagógico traduz uma informação de retorno em função de um comportamento observado.

O feedback ao longo da formação inicial e do percurso profissional tem sido, até ao presente momento, uma preocupação premente da atividade pedagógica, entendendo que deva ser atribuída a real importância na aquisição de competências. Compete ao professor ser capaz de observar e procurar corrigir eficazmente os erros detetados, para que o aluno seja capaz de dar um salto qualitativo. Deste modo, Rosado (2009) defende que a qualidade de uma correção depende da competência de diagnóstico dos professores ou treinadores e a fase de diagnóstico requer a capacidade de observação e deteção de erros, a hierarquização dos erros e a análise das suas causas e origem. Segundo o mesmo autor é a qualidade deste processo que vai determinar, em grande medida, a qualidade de intervenção do professor ou treinador.

De forma geral privilegiou-se a utilização de feedback positivo e prescritivo, dando cumprimento às posições defendidas por diversos autores, neste âmbito. De acordo com Piéron (1988) a administração de feedback positivo promove uma maior motivação na aprendizagem, e segundo Aranha (2004^a) o professor deve privilegiar o feedback prescritivo e descritivo positivo como reforço e motivação dos alunos.

No trabalho desenvolvido, procurou-se dar cumprimento aos ciclos de feedback, observando a resposta de retorno após a correção, analisando se o efeito produzido solicitava, o fornecimento de novo feedback. Procurou-se, com alguma insistência, embora de forma a aumentar os índices motivacionais, informar os alunos

sobre a prestação e aguardar por uma resposta de retorno positiva perante a informação prestada.

No que diz respeito à direção do feedback, sentiu-se dificuldades em centrar a atenção nos objetivos definidos para as sessões, algo que se foi tentando aperfeiçoar, admitindo a dificuldade em fazê-lo inicialmente, pela necessidade de procurar fornecer informação de retorno sobre a prestação dos alunos independentemente, do que estava definido ao nível do planeamento, o que por vezes promoveu uma dispersão. Sentiu-se que houve alguma melhoria e, que apesar de alguma dispersão, conseguiu-se manter a focagem nos aspetos relevantes para cada um dos momentos, nomeadamente em consequência de chamadas de atenção nas autoscopias para este facto. Este direcionamento, deverá incrementar o domínio sobre todos os aspetos de condução da aula.

O feedback individualizado foi sendo gradualmente o mais utilizado, já que, no início do ano letivo, foi-se optando por generalizar o feedback a todo o grupo. Aconselhado, procurou-se restringir os feedbacks a um aluno e/ou grupo, de modo a não diminuir o tempo na tarefa dos restantes.

No que concerne à forma, o feedback auditivo assumiu-se consecutivamente como o mais frequente, no entanto, utilizou-se inúmeras vezes a demonstração do que se pretendia para determinada tarefa, feedback misto, realizando um complemento mais eficaz na informação a transmitir. O feedback quinestésico foi também utilizado por facilitar a aprendizagem de determinados exercícios ou gestos técnicos, como a determinação das zonas de contacto com a bola no passe e manchete no voleibol ou o movimento do braço no batimento do Badminton,

A organização da aula, a persistente circulação pelo espaço e o número reduzido de alunos, possibilitou obter uma visão global da turma e intervir nas diferentes atividades desenvolvidas em simultâneo. Sendo que, na maioria das vezes, houve uma concentração estratégica sobre o grupo de alunos com maiores dificuldades na tarefa ou na atividade que requeresse maiores cuidados de segurança.

d) Disciplina e Clima

Os professores com maior quantidade de pensamentos prévios à aula, proporcionam melhores condições de ensino, promovem o ensino diferenciado, favorecem o clima de aula positivo e apresentam melhor gestão e organização do tempo de aula (Januário, 1996).

No respeitante à disciplina e clima dissertamos de forma distinta cada um dos temas. Relativamente à disciplina, apraz afirmar que a turma revelou uma atitude exemplar e que não houve qualquer situação disciplinar digna de registo, facto que importa salientar, tendo em conta o contexto escolar da Escola EB2,3 da Trafaria, abrangida pelo Projeto TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária), do Ministério da Educação e que valoriza a descrição das atitudes e valores demonstrados ao longo do ano. Para esse facto contribuiu, sem dúvida alguma, o trabalho anteriormente realizado pela orientadora de estágio da escola, enquanto docente da turma, a experiência pessoal no ensino e o número reduzido de alunos da turma que permitiram manter constantemente o controlo disciplinar da turma. Relevância para alguma falta de concentração nas atividades propostas, como é normal nesta faixa etária. De acordo com Brito (1986), os comportamentos fora da tarefa são situações em que o aluno está desatento, não cumpre ou modifica a tarefa, sem perturbar seriamente as atividades do grupo onde está integrado ou da classe no seu todo. Neste sentido, as situações desestabilizadoras cingiram-se ao conceito supracitado, embora de forma pouco recorrente.

Os denominados comportamentos fora da tarefa surgiram essencialmente em tarefas de maior exigência e onde os alunos revelaram maiores fragilidades de execução, nomeadamente em exercícios de ginástica de solo, ou em momentos de maior solicitação física, designadamente nas tarefas de desenvolvimento da aptidão física, habitualmente menos apetecidas por parte dos alunos. Desperto para esta situação, procurou-se adotar estratégias preventoras da conservação da disciplina, propondo exercícios motivadores e/ou em determinados casos adaptar os estilos de ensino às necessidades de atingir as competências delineadas, a destacar: utilização do estilo de ensino por comando no desenvolvimento da força média e superior e no desenvolvimento dos elementos da ginástica de solo.

“Contudo, a disciplina não é só o resultado da eficaz aplicação de técnicas de controlo disciplinar, mas é também o resultado da organização e gestão da atividade, da competência com que é aplicada e também do clima relacional em vigor.” (Sarmento et al, 2001, p. 4)

Deste modo, foi preocupação regular uma planificação ajustada às necessidades dos alunos, promovendo elevados índices de participação motora e um conjunto de tarefas potencialmente impulsionadoras da motivação (privilegiando situações globais, aulas diversificadas e tarefas diferenciadas). Na gestão das aulas, ajustou-se a realização de determinados exercícios e/ou alteração de grupos de trabalho de forma a minimizar comportamentos perturbadores da dinâmica da aula. Neste sentido, a circulação pelo espaço de aula e observação global da turma foram uma constante.

No início do ano letivo estabeleceram-se regras de funcionamento e de dinamização da aula, que os alunos foram cumprindo escrupulosamente, exceção feita à pontualidade dos alunos que nem sempre foi eficaz, no entanto este facto nunca pôs em causa a disciplina da aula.

Em consonância com a opinião de Sarmento et al. (2001) deu-se preferência a um modelo não intervencionista, isto é, adotou-se estratégias de intervenção suaves, como o “olhar expressivo” e interpelação dos alunos sobre os comportamentos registados, sem necessidade de adoção de uma atitude mais “extremista” e disciplinadora perante as situações, até porque a turma assim o permitiu. Esporadicamente surgiram episódios em que se recorreu a estratégias de remediação, em que justificaram atitudes mais intervencionistas, como a repreensão e a punição, de forma a evitar que estas situações se prolongassem e se convertessem atos de indisciplina.

O clima relacional revelou-se extremamente positivo, convindo referir que, nomeadamente o núcleo feminino da turma, não respondeu de forma muito positiva à presença de um professor do sexo masculino. A turma teve como professora nos dois anos letivos anteriores a professora Cátia Capelo, orientadora de escola e, como tal, para além da competência reconhecida, da imagem feminina, de as alunas problematizaram a não existência de proximidade afetiva e de não terem à vontade para dialogar numa fase inicial, completaram o cenário ideal para criarem um clima de alguma resistência ao professor e, conseqüentemente às atividades. Pela primeira vez, praticamente numa década de experiência profissional, foi sentido um obstáculo

inicial à tarefa docente. Tendo por base, esta situação, procurou manter-se uma postura profissional e rígida, defendidas, acreditando numa melhoria do clima de aula com o decorrer do ano letivo. A situação foi sendo diluída lentamente, tendo-se procurado recolher informações frequentes através do diálogo com a Diretora de Turma, que ao longo do ano foi transmitindo informações e feedbacks por parte dos alunos que foram indo ao encontro dos anseios previstos.

A este respeito revelou-se preponderante ter em conta as referências de Sarmiento e al. (2001) que apontam para “a disponibilidade, e afetuosidade, as expectativas elevadas de sucesso para todos e o evitar depreciar e ridicularizar os outros, como forma de manter um bom clima”.

O relacionamento com os alunos e colegas da escola sempre foi pautado pela cordialidade, profissionalismo, respeito e responsabilidade. No decorrer das aulas utilizou-se o elogio e o encorajamento dos alunos, direcionando a atenção para o evitar de situações de ridicularização de um alunos por parte dos restantes. Nas intervenções perante a prestação dos alunos, deu-se primordial relevância à transmissão de sinais de contentamento, como refere Carreiro da Costa (1988), citado por Sarmiento et al. (2001), através de sorrisos, batimento de palmas, polegar virado para cima, entre outros. Gestos simples mas de importância vital no desenvolvimento de ambientes relacionais positivos.

Como consequência das estratégias adotadas, os entraves referidos anteriormente foram sendo diluídos, o clima e dinâmica de aula revelaram-se extremamente positivos, designadamente no terceiro período letivo. De salientar que a interrupção das aulas ao longo de grande parte do primeiro período letivo terá, eventualmente, protelado a existência mais precoce de um clima relacional tão positivo quanto aquele que existiu no final de ano.

O clima de bem-estar numa sala de trabalho é habitualmente conotado com a boa relação entre professor e aluno. Embora esta relação seja muito importante, o bem-estar do aluno não depende apenas deste. As relações entre os alunos do grupo e a relação de cada um deles com as atividades de aprendizagem também condicionam esse bem-estar (Onofre, 1995).

Considerações Finais

A prática de lecionação da disciplina de Educação Física auxiliou o processo de condução de ensino, devido à experiência de diagnóstico e análise das situações de ensino e das estratégias a desenvolver com vista à sua superação. Em virtude do referido anteriormente, o controlo da turma esteve sempre assegurado, as estratégias encontradas revelaram-se adequadas, a estrutura organizativa e de gestão implementada possibilitaram a lecionação das áreas/matérias planeadas e asseguraram uma progressão nas aprendizagens dos alunos. A salientar o facto de as rotinas terem tido um duro revés na fase de aquisição das mesmas, devido aos constrangimentos descritos anteriormente e que atrasaram irremediavelmente esses processos organizativos em sala de aula.

As instruções harmonizaram-se ao contexto da turma e foram sendo progressivamente rentabilizadas, de modo a minimizar os prejuízos supracitados, e a envolver mais os alunos no seu processo educativo, tendo como consequência um incremento evidente nos momentos em tarefa motora.

Os diálogos levados a cabo no final das aulas com os orientadores e/ou colegas de grupo disciplinar, em consonância com as autoscopias elaboradas, a implementação do projeto de observação e os balanços da aula feitos na presença dos alunos concorreram para aperfeiçoar o processo de ensino. As reflexões pós-aula, foram sendo sempre uma forma de crescimento, que se pensa terá tido influência determinante na melhoria da prestação pedagógica ao longo do ano, já que, permitiram identificar fragilidades e aspetos a melhorar. Por essa razão, os projetos de observação e de análise da intervenção pedagógica nas escolas deveriam ser uma ferramenta fundamental na evolução do processo de formativo dos docentes. Apesar da aplicação tardia do Projeto de Observação, foi possível retirar ilações positivas e ensinamentos das aulas observadas, tendo promovido um acréscimo no diálogo interpares com vista a uma melhoria da prestação pedagógica.

O planeamento permitiu que certas competências da condução do ensino ficassem facilitadas, nomeadamente: na organização e gestão das aulas, com a formação prévia dos grupos de trabalho, com a divisão e organização do espaço de aula, com a seleção de variantes aos exercícios, entre outras; na instrução, com o planeamento das instruções mais pertinentes a transmitir aos alunos, entre outras; na disciplina e clima da aula, com a rentabilização dos tempos para a atividade, com a escolha de tarefas supostamente mais motivantes para os alunos, entre outras; na

transmissão de feedback, com a disposição das tarefas e a própria colocação/circulação no espaço de aula, entre outras.

O acompanhamento ativo da atividade desenvolvida pelos alunos, através do controlo visual estabelecido e do feedback pedagógico administrado, promoveu níveis de empenhamento e motivação dos alunos nas aulas e contribuiu para o aumento dos tempos potenciais de aprendizagem. Este controlo aos alunos durante a realização das tarefas, contribuiu para um fomento do tempo passado verdadeiramente na tarefa e possibilitou reajustar as prestações dos alunos com o objetivo de melhorar o sucesso das tarefas realizadas.

No futuro procurar-se-á ser seletivo no *feedback*, ou seja, procurar focar a atenção nos aspetos críticos selecionados para a aula, referido anteriormente, e que se entende ter havido uma melhoria evidente. Tendo sempre como referência os objetivos propostos para aula, tentar-se-á manter a postura adotada no final do ano letivo, no qual se procurou fornecer feedback direcionado, sem perder o rumo definido no planeamento.

O clima relacional estabelecido entre alunos e alunos professor revelou-se no terceiro período extremamente positivo, tendo contribuído a postura de exigência, mas igualmente de afabilidade e a adoção do diálogo como forma de responsabilização dos alunos, de cumprimento de regras e normas, de encorajamento, de promoção do respeito interpessoal, e de promoção da cooperação e entreajuda. Todos estes fatores concorreram para um clima de respeito entre todos, e facilitaram a prevenção de situações de indisciplina.

No âmbito da condução do ensino, o estágio foi determinante no alertar para a necessidade de corrigir determinados vícios instalados, no que diz respeito ao alongamento dos momentos de instrução, na necessidade de reforçar competências já consolidadas e patentear novas metas de aperfeiçoamento e formação. Procurando ir ao encontro do que refere Carreiro da Costa (1996), “o processo de socialização em Educação Física é complexo e deve ser encarado como algo que decorre ao longo da vida.” (p.28)

Avaliação

De acordo com Carvalho (1994), “as informações recolhidas na avaliação inicial dos alunos e na avaliação formativa, ao longo do ano, permitem-nos estabelecer

concretamente essas prioridades/objetivos e ajustar sistematicamente a atividade dos alunos, no sentido do seu desenvolvimento”(p.136).

Deste modo, todo o processo de planificação assume real importância, nomeadamente no que diz respeito à definição clara de todas as tarefas a realizar ao longo de todo o processo, nomeadamente ao nível do Plano Anual de Turma, possibilitando perceber todas as tarefas a realizar ao nível da avaliação.

A Avaliação no contexto da intervenção pedagógica apresenta inúmeras finalidades sendo estas a Orientação, a Regulação, e a Certificação (Cardinet 1993 citado por Rosado 1997).

No seguimento da literatura consultada (Carvalho, 1994; Jacinto et al, 2001; Rosado & Colaço, 2002; Aranha, 2004^a; Araújo, 2007), o processo de avaliação deve considerar três tipos de avaliação: uma avaliação inicial, que permite identificar o nível de aprendizagem dos alunos; uma avaliação formativa, que permite verificar as dificuldades e facilidades ocorridas no decurso do processo de aprendizagem, fornecendo eventuais indicações sobre a forma de resolver determinadas dificuldades evidenciadas; e a avaliação final, com carácter sumativo representativo se os alunos atingiram os objectivos previamente fixados

Avaliação Inicial

“(…) a **Avaliação Inicial** é um processo decisivo pois, para além de **permitir** a cada professor **orientar** e **organizar** o seu **trabalho** na turma, possibilita aos professores assumirem compromissos colectivos(…) ”

(Jacinto et al, 2001, p. 22)

O desígnio da Avaliação Inicial, conforme sugerem os Programas Nacionais de Educação Física “consiste em determinar as aptidões e dificuldades dos alunos nas diferentes matérias do respetivo ano de curso, procedendo simultaneamente à revisão/atualização dos resultados obtidos no ano anterior.” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira, 2001, p.25)

A presente etapa é entendida por inúmeros autores como uma condição fundamental para se projetar um ensino de forma diferenciada e ajustada aos alunos. Segundo Carvalho (1994), a Avaliação Inicial só faz sentido se pretendemos planejar em conformidade com as necessidades dos alunos, daí a importância de uma avaliação no início de cada ano letivo.

A inexistência de um Protocolo de Avaliação Inicial atualizado, comum aos professores do Grupo de Educação Física, favoreceu o crescimento profissional, pois sentiu-se a necessidade de o fazer, tendo ficado com a responsabilidade de o fazer e de, conseqüentemente, após ser debatido e corrigido receber a aprovação do grupo disciplinar.

A Avaliação Inicial delineada para ser cumprida no prazo previsto de cinco semanas foi praticamente cumprida, com exceção para a realização do Teste de Extensões de Braços (Fitnessgram).

A avaliação realizada incidiu nos seguintes domínios: Atividades Físicas (Futebol/Futsal, Voleibol, Basquetebol, Atletismo, Ginástica, Badminton, dança tradicional e social); Aptidão Física (aptidão aeróbia e aptidão muscular – flexibilidade, força média e superior); Conhecimentos (fatores de risco e saúde associados às práticas das atividades físicas, capacidades físicas, hábitos de vida saudável, princípios do treino e dimensão cultural da Atividade Física na atualidade e ao longo dos tempos), e Atitudes/Competências Sociais reveladas pelos alunos no contexto das aulas. A Avaliação Inicial possibilitou a recolha de um conjunto de dados que permitiram elaborar o Plano Anual de Turma e estruturar planificação da 1ª Etapa de Formação.

A construção e aplicação do Protocolo de Avaliação Inicial tornou-se fundamental no alcance de objetivos igualmente pertinentes:

“ Apresentar o programa/matérias, (...) recolher dados para orientar a formação de grupos de nível dentro da turma, ensinar ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento, criar um bom clima de aula, identificar matérias prioritárias e aspetos críticos do seu desenvolvimento. Identificar alunos cujas características indiquem necessidades específicas...”. (Carvalho, 1994, p. 140)

No decorrer da experiência profissional de lecionação da disciplina de Educação Física, constatou-se a inexistência de um Protocolo de Avaliação Inicial comum aos

elementos do Grupo Educação Física, nas diferentes escolas de Norte a Sul do país. A referida Avaliação existia, é um facto, no entanto a sua aplicação resultava da espontaneidade de cada um dos professores e, por norma surgia no início de cada bloco, sendo algo que prolongava por diversos momentos ao longo de todo o ano letivo, em oposição a um período de tempo inicial exclusivamente destinado à Avaliação Inicial, como se encontra previsto ao nível dos Programas Nacionais de Educação Física. A problemática da aplicação desse método prende-se essencialmente com a não priorização de matérias nas quais os alunos sentem mais dificuldades e, consequentemente a não orientação do processo ensino/aprendizagem de acordo com as autênticas carências dos alunos/turmas.

Após a conclusão da aplicação do Protocolo de Avaliação Inicial, possibilitou-se retirar ilações acerca das matérias prioritárias a lecionar na turma e identificar lacunas do desenvolvimento, com o intuito de restaurar o afastamento entre os níveis de aprendizagem percecionados e o nível de aprendizagem particularizado ao nível dos Programas Nacionais de Educação Física para o 9º ano de escolaridade.

Sintetizando, a planificação da Avaliação Inicial revelou-se um contributo fundamental para a projeção de todo o trabalho a concretizar com a turma ao longo do ano, permitindo projetar ritmos de aprendizagem dos diferentes grupos de nível nas diferentes matérias. Futuramente, considera-se que, o Protocolo de Avaliação Inicial deva ser reformulado, nomeadamente no que diz respeito ao Atletismo, de modo a que se procure diagnosticar as dificuldades dos alunos nas diferentes disciplinas do Atletismo, ao invés de elaborar um diagnóstico médio de todas as matérias. No seguimento da sugestão anterior, prevê-se que seja possível ter alunos em grupos de nível diferenciados e que possam trabalhar direccionados a objetivos que vão de acordo com as competências reveladas em cada uma das disciplinas do Atletismo.

Avaliação Formativa

De acordo com a opinião expressada por Carvalho (1994), a avaliação formativa visa orientar o aluno quanto ao trabalho a realizar, procurando identificar as suas dificuldades para o auxiliar na descoberta de processos que o permitam progredir na aprendizagem.

Como meio de promoção de um desenvolvimento efetivo deste processo criou-se grelhas de registo sistemático das prestações motoras dos alunos ao longo das aulas, apontando informações que identificassem as carências ou melhorias observadas. Este tipo de tarefas, e pela experiência de ensino acumulada, nem sempre foram efetuadas no momento em que ocorreram, procurando fazer essa recolha e registo de informação no final das aulas ou em momentos que possibilitem essa anotação.

A avaliação formativa teve lugar nos balanços realizados no final das aulas, nas fichas informativas elaboradas e entregues aos alunos e no preenchimento das fichas de auto-avaliação.

Ao longo do ano, a avaliação formativa correspondeu a um dos aspetos apontados pelos orientadores de estágio como aspeto a melhorar, principalmente pela falta de objetividade dessa mesma avaliação, pois nem sempre incidia sobre os objetivos propostos para a sessão. Entende-se que ao longo do ano esse aspeto foi melhorado.

A construção de fichas informativas, promoveram uma melhoria do envolvimento dos alunos no seu processo educativo. “Ao terem conhecimento dos objectivos propostos os alunos conseguem saber a que distância se encontram da sua consecução ou se estão a desviar-se do objectivo pretendido, regulando a sua aprendizagem para a meta pretendida.” (Aranha, 2004^a, p.47)

O registo sistemático permitiu somar um conjunto de dados referentes às prestações dos alunos nas várias matérias e aptidões, que se tornaram essenciais como suporte da avaliação sumativa e nomeadamente na regulação do ensino, verificando o grau de cumprimento dos objetivos estabelecidos. Esta avaliação revelou-se determinante na progressão das aprendizagens dos alunos, pela sua ação sistemática de controlo, prescrição de exercícios e por envolver o aluno no seu próprio processo de avaliação e aprendizagem.

Avaliação Sumativa

A avaliação sumativa foi realizada em função do documento orientador do Grupo de Educação Física, existente na escola, critérios de avaliação para a disciplina de Educação Física do terceiro ciclo do ensino básico, e tendo em consideração as normas de referência para o sucesso da Educação Física para o 9º ano de escolaridade.

O documento orientador apresenta algumas divergências em relação ao que se encontra expresso nos Programas Nacionais de Educação Física, pois neste documento surge uma área independente que diz respeito ao Domínio Sócio Afetivo. Apesar de contradizer o constante nos Programas Nacionais de Educação Física, parece-nos pertinente no contexto educativo em que se realizou este Estágio Pedagógico, existir uma ponderação específica para as competências sociais dos alunos.

“Classificar é traduzir numa escala de valores o resultado da avaliação. Antes de se proceder à classificação é necessário determinar o modo como se vai fazê-lo. Assim, determina-se a percentagem atribuída a cada domínio a ser avaliado, bem como a ponderação, dentro de cada domínio, atribuída a cada parâmetro de avaliação, podendo depender do número de critérios (não) cumpridos.” (Aranha, 2004^b, p. 6)

A expressão anterior reporta para a relevância de se traduzir os resultados da avaliação em classificações, mediante os parâmetros avaliados em cada um dos domínios.

De acordo com os critérios de avaliação definidos pelo Grupo de Educação Física, a avaliação da disciplina para o terceiro ciclo do ensino básico, apresenta-se repartida por três domínios, a designar: Domínio Psicomotor, dentro do qual se destacam as Atividades Físicas e a Aptidão Física, Domínio Cognitivo, quotidianamente denominado Conhecimentos e Domínio Sócio Afetivo, que se reporta às questões relacionadas com as Atitudes e Valores, sendo esta uma opção de escola em discordância com o definido pelos PNEF.

Com efeito, e à luz da interpretação dos Programas Nacionais de Educação Física, esta área surge redobradamente avaliada, relevando a presença das atitudes na área das Atividades Físicas, exemplificado na seguinte expressão: “O aluno:

coopera com os companheiros (...) Aceita as decisões da arbitragem, identificando os respetivos sinais, e trata com igual cordialidade e respeito os companheiros e os adversários...” (Jacinto et al, 2001).

Concordando com a necessidade de existência de uma área avaliativa consagrada ao Domínio Sócio Afetivo, compreende-se, na verdade, a replicação da avaliação, no entanto, afigura-se a importância de os alunos perceberem a necessidade de adotar uma postura responsável, na medida em que existe uma nota que avalia especificamente as atitudes e valores perante os colegas e professor.

A ponderação estabelecida para cada um destes domínios na avaliação sumativa encontra-se expressa em percentagens, como se pode observar na tabela seguinte:

Domínios	3º Ciclo (7º, 8º e 9º)
Aptidão Física	10%
Atividades Físicas	40%
Conhecimentos	20%
Atitudes / Competências Sociais	30%

Tabela 1 - Critérios de Avaliação / Ponderação

Na Área da **Aptidão Física**, a aprovação em cada um dos cinco testes do Fitnessgram selecionados, encontra-se dependente do alcance das metas definidas, que colocam os alunos dentro da Zona Saudável da Actividade Física (ZSAF). A aprovação nos cinco testes aplicados pelo Grupo de Educação Física, implica a atribuição da nota 5, com a ponderação de 10% da nota final.

Fitnessgram	Percentagem	Total
Vaivém	2.5	10 %
Senta e Alcança	2.5	
Abdominais	2.5	
Extensões de Braços	2.5	
Extensão de Tronco	2.5	

Tabela 2 - Percentagem da Aptidão Física.

No domínio das **Atividades Físicas**, correspondente ao desenvolvimento das matérias, atribuímos a cada nível de especialização da aprendizagem um valor coincidente com o nível de dificuldade exigido, como se pode observar na Tabela 3.

Foram criados intervalos que, no final do somatório dos níveis em que os alunos se situaram pudessem converter a avaliação final em níveis de 1 a 5, como previsto nas avaliações a apresentar ao Conselho de Turma e a constar nas pautas de avaliação. De referir que, neste somatório, foram tidos em conta os pressupostos enunciados ao nível dos Programas Nacionais de Educação Física, que preveem a seleção das 7 melhores matérias, ou seja, onde os alunos revelaram melhores níveis de interpretação, de acordo com as categorias de cada matéria.

Nível de aprendizagem	Níveis	Total
Avançado	6	40 %
P. Avançado	5	
Elementar	4	
P. Elementar	3	
Introdutório	2	
P. Introdutório	1	
Não Introdutório	0	

Tabela 3 – Níveis/Percentagem das Atividades Físicas.

No domínio dos **Conhecimentos** foi atribuída uma percentagem global de 20%, para o total dos conteúdos contemplados para o 9º ano de escolaridade, contemplando neste caso a realização de uma ficha de avaliação escrita por período, a realização de relatórios de aula e as respostas dadas pelos alunos aquando do questionamento oral, prática recorrente ao longo das aulas. A avaliação resulta da média aritmética dos dados recolhidos de cada aluno.

Conhecimentos	Total
Fichas de Avaliação	20 %
Trabalhos Escritos	
Relatórios	
Questionamento Oral	

Tabela 4 - Percentagem no domínio dos Conhecimentos.

No que concerne ao **Domínio Sócio Afetivo**, definiram-se percentagens equitativas para cada um dos parâmetros enunciados nos critérios de avaliação e registados sobre os cinco níveis da escala de avaliação:

Atitudes / Competências Sociais	Percentagem	Total
Participação / Cooperação	6	30 %
Comportamento	6	
Assiduidade e Pontualidade	6	
Responsabilidade	6	
Higiene	6	

Tabela 5 - Percentagem no Domínio Sócio Afetivo

Deste modo, tornou-se possível e, de forma simplificada, organizar os critérios para a avaliação sumativa dos alunos e ao mesmo tempo encontrar uma resposta adequada às diretrizes expostas no documento orientador do Grupo de Educação Física, para a avaliação do terceiro ciclo do ensino básico.

A avaliação sumativa, realizada no final de cada período, teve por base os objetivos definidos e expressados nas grelhas de registo construídas para o efeito (avaliação formativa) e no termo da cada Unidade de Ensino. Por este facto sublinha-se a relevância da avaliação formativa como suporte à avaliação sumativa.

A totalidade do processo avaliativo foi sustentada pela planificação, em consequência da delineação prévia das situações de avaliação, dos objetivos a trabalhar e os procedimentos a utilizar.

O resultado final revelou-se bastante profícuo, na perspetiva em que todos os alunos, sem exceção, alcançaram os objetivos mínimos, que permitiram obter sucesso à disciplina, tendo sido evidente a evolução dos alunos nas matérias, assente na crescente dinâmica, empenho e motivação demonstrados.

Considerações Finais

Como destaque final, a utilidade tida pela Avaliação Inicial na orientação do processo de ensino aprendizagem. Segundo Carvalho (1994) a Avaliação Inicial possibilita escolher e definir os objetivos a alcançar no processo de desenvolvimento dos alunos, ou seja, orientar o processo de ensino aprendizagem.

A afirmação da Avaliação Formativa como parte fundamental no processo de ensino aprendizagem, pela simplificação da ação reguladora do ensino e por promover um grande incremento na participação dos alunos no seu processo de ensino/aprendizagem.

Aplicação de grelhas de registo sistemático que possibilitaram aferir um combinado de informações preponderantes ao desenvolvimento de todo o processo avaliativo, de modo a dissipar dúvidas dos alunos, situando-os e orientando-os no percurso a traçar.

A elucidação das metas a almejar, por parte dos alunos, através da utilização de fichas informativas, os respetivos conselhos veiculados nestas fichas e a relevância no auxílio da superação dos obstáculos revelados pelos alunos.

A autoavaliação no final de cada Unidade de Ensino, permissora do incremento da perceção tida pelos alunos acerca das suas lacunas, viabilizou gradualmente autonomia na resolução das mesmas, através da procura de soluções. Segundo Rosado (2007), um aluno que sabe auto avaliar-se de forma pertinente, possui um dos instrumentos fundamentais para a aquisição de aprendizagens.

Ao longo do ano letivo, sentiu-se que o contributo da experiência profissional se refletiu fundamentalmente nos aspetos relacionados com a avaliação pois, apesar da utilização de metodologias relativamente diferentes, conseguiu-se manter uma linha orientadora coerente, que visou manter os alunos informados acerca do seu processo formativo.

Futuramente, pretende-se adotar uma postura inicial mais afirmativa, no que concerne aos aspetos informativos de todo o processo avaliativo, para que os alunos

se sintam efetivamente parte integrante, que entendam as suas dificuldades, que sejam capazes de perceber o caminho a traçar e percebam quais as metas a atingir.

Concluindo, poder-se-á afirmar que se concretizou um processo integrado e coerente de avaliação, sustentado num diagnóstico inicial (avaliação inicial), apoiado num acompanhamento e controlo da aprendizagem no decorrer do ano (avaliação formativa) e traduzido numa classificação final (avaliação final) correspondente às melhores aprendizagens realizadas pelos alunos ao longo do ano letivo.

PLANO DE FORMAÇÃO INDIVIDUAL

“A aprendizagem da profissão docente não principia com a frequência de um curso de formação inicial nem termina com a obtenção de uma licenciatura em ensino, é algo que o professor realiza durante toda a vida.” (Carreiro da Costa, 1996)

Nenhuma frase poderia ilustrar melhor a motivação pessoal para a conclusão de mais um ciclo formativo. Nessa ótica, propõe-se a atualização de conhecimentos em áreas diversificadas e que visam uma melhoria constante das práticas pedagógicas.

Pretende-se continuar um percurso académico que possibilite a eliminação gradual dos constrangimentos profissionais, que se vão sentir, necessariamente, ao longo do percurso profissional.

A conclusão deste mestrado acomoda uma parte deste processo de formação individual do qual se destaca o Estágio Pedagógico, como uma oportunidade formativa de lecionar aulas no terceiro ciclo, experiência tida anteriormente, mas desta feita com a utilização de metodologias diametralmente opostas às utilizadas na formação inicial.

Para além das formações efetuadas, quer ao nível da educação e formação de adultos, quer no ensino da Educação Física (Andebol e Futsal), tem sido igualmente preocupação a experimentação de faixas etárias díspares, tendo atualmente tido a oportunidade de trabalhar com alunos desde os 6 meses de idade até aos 93 anos. Estas experiências enriquecedoras, são estímulos relevantes e contributos fundamentais para a manutenção dos índices motivacionais no desenvolvimento da atividade docente.

Os Projetos de Formação Individual (PIF) realizados ao longo do ano tiveram um contributo significativo no desenvolvimento da minha formação individual, tendo possibilitado definir as necessidades e prioridades de formação mediante as capacidades e constrangimentos identificados em cada competência definida para este estágio.

Em suma, considera-se que o Estágio Pedagógico contribuiu significativamente para um crescimento profissional e pessoal. Futuramente, procurar-se-á continuar a trilhar o percurso formativo, salientando a necessidade de formação na área das Danças e no Atletismo, de modo a dotar de conhecimentos e de prática motora que possibilitem lecionar as referidas matérias com a assertividade que se pretende, sentindo que se está

a contribuir efetivamente para uma aprendizagem substancial de conteúdos, por parte dos alunos.

A procura de manter os tempos de instrução estritamente necessários, será uma prioridade, bem como o direcionar o feedback para os objetivos propostos para os diferentes momentos das aulas. Finalmente, propõe-se ser mais realista na definição e projeção dos objetivos terminais, principalmente para os alunos que revelam mais dificuldades em progredir nas aprendizagens.

Concluindo a referenciação das lacunas formativas identificadas, ou aspetos a incentivar em futuros percursos formativos, pretende-se dar continuidade, brevemente, aos conhecimentos adquiridos na área do planeamento, condução e avaliação, designadamente: no planeamento por etapas, na identificação e formação dos grupos de nível de aprendizagem, na avaliação por níveis de aprendizagem e no desenvolvimento de estratégias que otimizem o empenhamento dos alunos no processo educativo. Deste modo, pretende-se adquirir competências que permitam facilitar e incrementar a prestação docente, visto entender-se que os aspetos de planeamento, condução e avaliação se interligam e influenciam-se entre eles, sendo que quanto maior for o domínio de todos os aspetos inerentes a cada uma das áreas, melhor será a prestação em sala de aula.

CONCLUSÃO

Fazendo uma retrospeção até ao início do Estágio Pedagógico, fica-se com a sensação, que todo este processo extremamente trabalhoso e para o qual foram necessárias disponibilizar inúmeras horas, foi demasiadamente longo. No entanto, e analisando de forma racional e profunda, é viável concluir que os ensinamentos e ganhos alcançados ao longo deste percurso, transformaram-no num pequeno passo temporal, mas num enormíssimo passo pessoal e profissional. A experiência deste ano letivo foi tremenda, possibilitando a realização de um projeto pessoal que contribuirá decisivamente para um crescimento inqualificável, tantos os estímulos e vivências experimentadas.

A destacar, como ensinamentos mais profícuos para a atividade docente no futuro:

- A aplicação de um Protocolo de Avaliação Inicial que possibilita direcionar o ensino às reais necessidades de cada aluno e/ou grupo de alunos nas diferentes matérias/áreas;
- O planeamento por etapas permite orientar a aprendizagem dos alunos para as suas reais necessidades, hierarquizando as suas necessidades e permitindo o seu desenvolvimento progressivo ao longo do ano. No planeamento por blocos esta orientação não é tão consistente e eficaz, devido ao desenvolvimento de um trabalho descontínuo no desenvolvimento das matérias ao longo do ano;
- A Avaliação Formativa é mais proveitosa quanto mais se promover o envolvimento dos alunos no processo. Portanto, deve-se procurar que os alunos tenham conhecimento dos objetivos a atingir, como os podem atingir e o que lhes falta para os atingir. O recurso às fichas informativas e de auto-avaliação têm um contributo decisivo neste processo.

A aprendizagem ao longo da vida é uma constante, independentemente da profissão, ou dos intuitos da mesma, daí que se deva absorver o maior número de estímulos com vista a uma melhoria integral. Nesse âmbito, procurou-se recolher a maior

quantidade possível de informação de qualidade, com o real objetivo de incrementar a prestação pedagógica.

Para se ser PROFESSOR é necessária a reflexão e análise do ato pedagógico, de forma a realizar a consciencialização das fragilidades e procurar eliminá-las num prazo tão breve quanto possível. Esta premissa foi orientadora de toda a intervenção pedagógica no Estágio e na realização do presente relatório, referente ao ano letivo 2011/2012,

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas da Trafaria (2010). Projecto Educativo 2009-2011. Retirado em 02/10/2010 de http://www.eb23-trafaria.rcts.pt/images/pdf/projecto_teip2.pdf.

Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planejar: Análise das decisões pré-interativas de planeamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Aranha, Á. (2004a). *Organização, Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Vila Real: UTAD.

Aranha, Á. (2004b). *Teoria e Metodologia da Medição e Avaliação*. Vila Real: UTAD.

Araújo, F. (2007). *A Avaliação e a Gestão Curricular em Educação Física - Um olhar integrado* -. *Boletim da SPEF*, 32, 121-133.

Bento, J. (2003). *Planeamento e Avaliação em Educação Física* (3ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Brito, M. (1986). *Identificação dos Episódios de Indisciplina em Aulas de Educação Física no Ensino Preparatório: Análise do Comportamento de Professores e Alunos*. Tese de Mestrado. Lisboa: ISEF-UTL

Carreiro da Costa, F. (1996). *Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias*. In F. Carreira da Costa, *Formação de professores em Educação Física* (pp. 9-33). Cruz Quebrada: FMH.

Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. *Boletim da SPEF*, 10/11, 135-151.

Clark, C., & Yinger, R. (1987). Teacher planning In J. Calderhead (Ed.), *Exploring teacher's thinking* (84-103). London: Cassell.

Cortesão, L. & Torres, M.A. (1993) *Avaliação Pedagógica II - Perspectivas de Sucesso*, (3ª edição), Porto: Porto Editora.

Gallahue, D., & Donnelly, F. (2008). *Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças* (4ª ed.). Brasil: Phorte editora.

Godinho, M. (2007). *Controlo Motor e Aprendizagem* (3ª ed.). Cruz Quebrada: FMH.

Guia de Estágio do Mestrado em Ensino da Educação Física no Ensino Básico Secundário. (2011/2012)

Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., Carvalho, L., Bom, L., Costa, F., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., (2001) PNEF (Reajustamento) Ensino Básico 3º Ciclo. (Lisboa)

Januário C (1996). *Do pensamento do professor à sala de aula*.
Coimbra: Livraria Almedina

Onça, L. (2007) “*Análise das decisões pré e pós interactivas em professores no contexto de Treino e Ensino*”.

Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação*, 12, 75-97.

Piéron, M. (1988). *Enseignement des Activités Physiques et Sportives: Observations et Recherches*. Liege: Editions Université de Liege.

Piéron, M. (1996). *Formação de Professores - Aquisições de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições FMH.

Piéron, M. (1999). *Para una Enseñanza Eficaz de Las actividades Físico-Desportivas*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Projeto Educativo TEIP do Agrupamento de Escolas da Trafaria (2009-2011).

Rosado, A. (1997). *Observação e reacção à prestação motora*. Lisboa: Edições FMH.

Rosado, A., & Mesquita, I. (2009). *Pedagogia do Desporto*. Cruz Quebrada: FMH.

Rosado, A., Colaço, C. (2002). *Avaliação das aprendizagens no domínio das actividades físicas e desportivas*. Lisboa: Omniserviços.

Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J., & Ferreira, V. (2001). *Pedagogia do Desporto. Instrumento de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Cruz Quebrada: FMH.

Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company

UTL - FMH (2011). Guia de Estágio Pedagógico. Retirado em 02/10/2012 de http://www.fmh.utl.pt/estagios/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=13&Itemid=27.